Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles

Article de synthèse de la recherche en pédagogie 116/05

Géry MARCOUX, Philippe TREMBLAY, Sophie LECLOUX & Bernard REY.

Université libre de Bruxelles – Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation – Service des Sciences de l'Éducation.

INTRODUCTION

Cette recherche a pour objectif d'identifier, dans les classes du primaire, des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves afin de constituer un "catalogue de pratiques contextualisées" à l'usage des enseignants du primaire et des formateurs d'enseignants (formation initiale et continue). Pour ce faire, nous nous baserons sur l'analyse d'entretiens d'enseignants et d'observations de pratiques différenciées en classe.

L'efficacité des cycles à l'école primaire ne dépend pas uniquement des formes organisationnelles choisies, d'autres facteurs comme le degré d'adhésion des enseignants, la continuité des apprentissages d'une année à l'autre mais également les types de remédiation adoptés vis-à-vis des élèves en difficultés ainsi que l'existence et la nature de la différenciation pédagogique pratiquée dans la classe ne sont pas négligeables (Rey, Kahn, Ivanoa & Robin, 2003).

Cet article fait la synthèse d'une première année de recherche consacrée essentiellement à la mise en place d'un cadre d'analyse, à la passation d'entretiens et à l'observation de pratiques enseignantes relatives à ces deux derniers facteurs, visant directement à la réduction des difficultés rencontrées par certains élèves et donc à la réussite de tous.

CADRE D'ANALYSE

Un peu d'histoire…

Le concept de différenciation est né principalement en réaction au modèle de l'apprentissage compris comme "la même leçon, les mêmes exercices pour tous, au même moment". Une situation standard présentée par l'enseignant ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous. Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un véritable apprentissage ; pour d'autres, au contraire, elle présente un obstacle insurmontable les amenant à ne pas s'y impliquer**.** Dénuée de sens, d'enjeu ou d'intérêt, elle n'engendre aucune activité intellectuelle notable, aucune construction de connaissances nouvelles, aucun renforcement des acquis (Perrenoud, 1996).

Depuis déjà plus d'un siècle, plusieurs expériences ont été menées dans le domaine tant aux Etats-Unis (Plan Dalton[1], 1911 ; Expérience de Winnetka[2], 1919) qu'en Europe (Dottrens[3] en Suisse, 1927 ; Freinet en France, 1926 ; Decroly en Belgique, 1901), tantôt suivant une orientation plus béhavioriste (individualisation, remédiation, etc.), tantôt une orientation plus constructiviste (groupement, situation-problème, etc.).

Si des expériences limitées ont été conduites dans le domaine, leur généralisation dans les classes est toutefois tributaire de leur nécessité. En Belgique, plusieurs moments auraient pu

inciter à leur généralisation (l'introduction de l'instruction obligatoire et la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918) ; les expériences et recherches pédagogiques menées au cours de l'après-guerre ; l'introduction, dans les années 60, des notions d'"égalité des chances" et de "lutte contre la relégation scolaire") mais force est de constater qu'ils n'ont n'a pas eu l'effet escompté et que ces pratiques restèrent marginales.

Il faudra attendre l'évolution du contexte économique et social pour comprendre la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population. L'idée d'un traitement pédagogique des différences dans la classe fait alors son apparition. Les notions d'"équité" et d'"égalité des résultats" apparaissent. Il ne s'agit plus de traiter chacun de la même façon (égalité de traitement), mais de le faire en fonction de ses différences afin de garantir une certaine "égalité à la sortie des études". Pour ce faire, un "minimum d'instruction pour tous" (les *Socles de compétences*) est défini et il est décrété que "*chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*" (Décret "*Missions*", 1997, Article 15).

De même, entrer dans l'intention de mettre en place des "pratiques différenciées", c'est se poser la question du : *À l'intention de qui* ? Autrement dit, qui l'enseignant vise-t-il par ses mesures ? À qui s'adresse-t-il prioritairement ? À lui-même ? Aux élèves en difficulté ? Aux élèves les plus forts ? Ou bien, part-il du principe que, quelque soit le niveau de ses élèves, leurs manières d'apprendre sont de fait différentes et qu'en conséquence la pédagogie ne peut-être, par essence, que différenciée ?

La réponse paraît aller de soi à la lecture des textes officiels de notre système scolaire (Décret "*Missions*", 1997, Chap. II, Art 6.1., 6.2, 6.4) *: promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* Pourtant, nous pensons que si ces textes précisent les attentes sur ce point (entre autre le concept d'"*égalité face à la réussite*"), la réalité pourrait être autre. Bien sûr, la poussée démocratique et démographique sur l'école a amené les enseignants à s'interroger sur les pratiques pouvant mieux favoriser la réussite de tous, malgré leurs différences. Mais dans la classe, au quotidien, l'enseignant peut-il gérer raisonnablement tout le monde à la fois ? N'est-il pas tenu à certains moments de faire un choix ? Dans ce cas, à qui s'adresse-t-il prioritairement ? Et s'il effectue ce choix, ne se trouve-t-il pas dans une position inconfortable ? Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui ont ainsi le sentiment de faire beaucoup pour "donner plus à ceux qui ont moins" mais de ne plus donner assez, en revanche, à tous ceux qui auraient également besoin d'eux pour développer leurs potentialités.

De plus, si la Communauté française a fait un choix, il faut bien reconnaître que certaines expériences de mise en place de telles pratiques (Dalton et Winnetka entre autres) n'avaient pas pour intention d'aider les plus faibles mais au contraire de favoriser les plus doués (Gillig, 1999). En Amérique du Nord, cette conception d'une pédagogie différenciée d'abord dirigée en faveur des plus doués s'est lentement transformée pour devenir aujourd'hui, un outil parmi d'autres, permettant l'intégration d'enfants handicapés ou avec un trouble d'apprentissage. Ce n'est que récemment que le lien différenciation-intégration-inclusion s'est imposé (St-Laurent, 2002 ; Gartin et Cie, 2004 ; Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004). La différenciation se voit alors assigner la mission de favoriser le maintien en école ordinaire de ces élèves (loi sur l'éducation des personnes handicapées aux Etats-Unis ; IDEA, 1997).

Enfin, l'orientation de l'enseignement en Communauté française de Belgique tend vers une approche de l'enseignement par les compétences. Or, la conception même de l'approche par "compétence" comprise comme "*Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs,*

de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches" (Décret "*Missions*",1997, Chap. I Art 5.1) impose une certaine orientation didactique (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2001 ; Rey, Defrance, Marcoux & Sylla, 2005). De plus, l'analyse des *Socles de compétences* (1999) met en évidence au moins trois degrés d'exigence. Ceux-ci ont été catégorisés par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) comme suit :

- Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) ; nous parlerons alors de "procédure de base" ou de "compétence de premier degré".
- Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou un "cadrage" de la situation) est nécessaire ; nous parlerons de "compétence de deuxième degré".
- Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de "compétence de troisième degré".

Ces deux aspects nous amènent à un double constat. Premièrement, la définition donnée de la compétence dans le décret "Missions" devraient amener les enseignants à développer prioritairement des pratiques différenciées sur un modèle plutôt constructiviste que behavioriste. Deuxièmement, les différents degrés de compétence évoqués ci-dessus ne relèvent pas des mêmes processus d'apprentissage et donc des mêmes dispositifs didactiques.

Cette lente transformation du système scolaire et l'évolution de la société placent les enseignants devant un problème majeur : enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (au niveau scolaire, social et culturel) en respectant les idéaux d'"égalité des chances", de "lutte contre la relégation scolaire", d'"équité" et d'"égalité des résultats". Face à cette volonté plus pressante et surtout face à une nécessité croissante, que font les enseignants ? Comment ont-ils intégré ces demandes dans leurs pratiques de classe ? Comment gèrent-ils au quotidien la nature des difficultés rencontrées (différences d'acquis, de comportement, de rythme de travail, d'intérêts, de profil pédagogique, etc.) ? Et surtout quelles solutions adaptées (nécessité d'optimiser leurs chances de réussite) ont-ils mis en place ?

Différenciation – pratiques différenciées - remédiation

Le terme "différenciation" en éducation peut recouvrir deux grandes acceptations : l'une au *niveau de l'organisation de l'institution scolaire*[4] (différenciation de type : Ordinaire-Spécialisé ; de filières : Général-Technique-Professionnel ; optionnel : Latin-Math, Sciences économiques, Arts,… ; voire de *groupes de niveau* : classes d'accueil en début de secondaire), l'autre au *niveau de l'organisation des pratiques au sein de la classe.*

Les recherches ont montré que la différenciation entendue dans sa première acceptation *consacre implicitement, sous couvert du respect de la liberté individuelle, un système inégalitaire* (Bourdieu, 1966 ; Boudon, 1973). Aussi, nous nous intéressons à la seconde acception et donc plutôt aux *activités déployées par l'enseignant en classe pour développer des apprentissages précis chez chaque élève.*

Cette deuxième conception est souvent utilisée en lien avec celle de remédiation. Cependant, si l'activité de remédiation peut-être conçue comme une forme de différenciation, si elle peut être construite comme une activité différenciée, toute remédiation n'est pas différenciation et toute différenciation n'est pas remédiation[5]. La définition classique de la "remédiation" fait référence *à une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage* (Legendre, 1993 ; Raynal & Rieunier, 1998) permettant le diagnostic des effets d'un apprentissage avec

l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. On parlera alors surtout d'intervention a posteriori.

Toutefois, l'arrivée des concepts de *régulation proactive, interactive et rétroactive* (Allal, 1988) a ouvert la porte à un nouveau type de remédiation : une "*remédiation proactive*" ou a priori. Il s'agit non plus de "corriger" mais *d'anticiper les difficultés d'apprentissage en prévoyant les besoins, les ressources et les processus nécessaires* (Perraudeau, 2005).

Comment faire de la pédagogie différenciée ?

Lorsqu'on parle de "pédagogie différenciée", on se voit confronté à une grande variété de situations pédagogiques. Présenter les situations possibles c'est s'obliger à une catégorisation souvent incertaine qui rarement remplit toutes les conditions d'étanchéité. Toutefois, pour les besoins de la recherche, nous sommes contraints d'exposer une série de catégories nécessaires à l'élaboration ultérieure de nos indicateurs d'entretiens et d'observation. Pour faire simple, et nous étant préalablement situé explicitement dans la classe, si un instituteur souhaite différencier dans sa classe, que peut-il faire ? Plusieurs possibilités s'offrent à lui mais reprenant les catégorisations de Przesmycki (1991) et Tomlinson (2000, 2004) nous pourrions exprimer qu'il peut jouer sur les *processus,* les *structures,* les *contenus* et les *produits*. Nous ajouterons deux aspects à cette typologie : le *temps* et la *pensée de la différenciation a priori et a posteriori*.

Les processus

Varier les processus, c'est tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage (motivation à apprendre, rythme d'apprentissage, modes de pensée et stratégies,…). C'est sans doute un axe central de la pédagogie différenciée mais c'est aussi le plus complexe. Ainsi, pour Burns (1971), il n'y a *pas deux apprenants qui apprennent à la même vitesse, au même moment, en utilisant les mêmes techniques d'étude, résolvant les problèmes de la même manière, possédant le même répertoire de comportements, ayant le même profil d'intérêts et étant motivés par les mêmes buts.* Face à cette diversité et cette complexité, la question devient : *Quelles caractéristiques individuelles l'enseignant doit-il prendre en compte* ? La littérature est abondante sur ce point : "Profils pédagogiques" pour La Garanderie (1980), "Styles d'apprentissages" pour Astolfi (1987) et Reuchlin & Bacher (1989), "Styles cognitifs" pour Witkin (1978) et de Landsheere (1992). Mais, s'il existe bien des stratégies diverses mises en œuvre par les élèves et n'a pas fallu attendre La Garanderie pour montrer qu'il existait (Zakhartchouk, 1995), on peut d'une part déplorer l'absence d'évaluation contrôlée de celles-ci (validation scientifique) et d'autre part regretter qu'elles sont souvent associées à la transmission de connaissances et non à la construction de ces dernières.

Les structures

Varier les structures, c'est modifier les modalités d'organisation de la classe. On peut tout d'abord modifier le nombre d'intervenants dans la classe (maître de remédiation, professeur de gymnastique, professeur de néerlandais). Ensuite, l'enseignant peut intervenir sur la gestion du groupe-classe. La différenciation est, en effet, souvent associée au groupement : groupes homogènes, hétérogènes, de niveau, de besoin, etc. et/ou à l'individualisation. La question centrale c'est bien évidemment : Comment "*désigne*"-t-il les élèves ? Autrement dit, quel choix de sélection opère-t-il à partir de quelles intentions ?

On peut repartir les élèves selon plusieurs critères : leurs *niveaux* , leurs besoins, leurs projets, leurs "styles cognitifs", leurs "profils pédagogiques" ou "styles d'apprentissages" (Auditif-Visuel, Convergent-Divergent, Concret-Abstrait,…). Nous pensons particulièrement pertinent de mettre en avant un autre critère en fonction des trois degrés de compétences. Pour ce faire,

il devra distinguer les élèves qui ont besoin d'automatiser des procédures de ceux qui sont déjà dans une démarche de "*cadrage*" (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003).

Nous ne pouvons clore cette partie sur les groupements sans évoquer les dangers et difficultés inhérents à ceux-ci. Nous évoquerons deux dangers. Le premier et certainement l'un des plus importants reste la "*stigmatisation*" que peut entraîner toute forme de groupement mais il est possible que certaines formes de groupements risquent d'être plus stigmatisantes que d'autres. Le deuxième danger, plus classique celui-là, concerne le non-choix de grouper, c'est-à-dire lorsque l'enseignant laisse les élèves faire les groupes (répartition selon les affinités, selon la proximité, etc.). Il est évident que cette intention peut résulter d'une croyance que mettre ensemble des élèves qui se connaissent et qui ont envie de travailler ensemble devrait inciter à travailler mieux et plus. La réalité est souvent différente. On constate en effet que les groupes ainsi constitués donnent des résultats peu probants, voire décevants.

Du point de vue des difficultés, nous en citerons trois. Pour commencer, le groupement suppose le travail en équipe or, encore faut-il que l'enseignant soit capable de faire travailler les élèves en équipe. Une deuxième difficulté tient au fait que bien souvent les élèves qui ont le plus besoin d'apprendre sont aussi ceux qui contribuent le plus à désorganiser et à ralentir l'action collective. Éviter que les individus les moins compétents de l'équipe soient écartés des tâches les plus cruciales passe par des attitudes, des règles, une culture de la solidarité, de la tolérance, de la réciprocité qui ne vont pas nécessairement de soi. Enfin, les modes de groupements tenant compte des processus ou des intentions pédagogiques sont sans doute moins évidentes à mettre en place que les groupes de niveaux. Pour le premier, bien que nous ne pouvons nier le fait que nous avons chacun, dans une certaine mesure, une manière différente de nous approprier les savoirs, il est difficile de pouvoir en faire des groupements et opérationnaliser les concepts. Pour le second, dans une démarche constructiviste, différencier selon les conceptions et les représentations reste un domaine relativement peu investi par les enseignants.

L'environnement d'apprentissage.

Enfin, nous ne pouvons quitter les structures sans parler de l'environnement d'apprentissage évoqués par Tomlinson (1995, 2000) et Winebrenner (2005). Il s'agit ici de tenir compte de la façon dont la classe travaille et se sent, ce qui inclut de prendre en considération les caractéristiques physiques de la classe et de l'école. Plus concrètement, ces auteurs préconisent d'assurer une place calme et sans distraction, de procurer du matériel reflétant la variété des cultures et des habitudes familiales, de mettre en place des routines qui permettent à des étudiants d'obtenir l'aide quand les professeurs sont occupés avec d'autres étudiants et ne peuvent pas les aider immédiatement.

Les contenus

Varier les contenus, c'est prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle. Nous évoquerons trois possibilités issues de la littérature francophone (la différenciation par les rôles, par les ressources disponibles et par les tâches) et deux modèles anglo-saxons ("Pyramide de planification" et "Curriculum par couches") qui semblent relativement bien s'intégrer dans ce point.

La différenciation par les rôles

Dans cette perspective, l'enseignant attribue un rôle déterminé à l'élève en tenant compte de ses compétences et ses besoins d'apprentissage (ex. : rôle du secrétaire, du comptable,…). Les élèves peuvent jouer des rôles identiques ou différents en fonction des activités proposées. Les objectifs peuvent sembler différents à court terme mais ils se doivent de rester identiques à moyen et long terme.

La différenciation par les ressources disponibles

Ce type de différenciation vise également à adapter aux capacités et aux besoins d'apprentissage actuels des élèves une situation qui est au départ la même pour tous. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer des consignes différentes à certains enfants (ex. : emploi ou non du dictionnaire) ou choisir soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation pour susciter le débat (ex. : Diversité des démarches possibles pour un classement).

La différenciation par la tâche

Enfin, la différenciation par la tâche propose de présenter à l'enfant, en fonction de ses capacités et ses besoins, des tâches à sa portée. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser du matériel à niveau variable (ex. : Listes de vocabulaire ou lectures adaptés au niveau de l'enfant) mais il peut aussi après diagnostic proposer tantôt des tâches d'automatisation tantôt des tâches de cadrage.

La pyramide de planification (Vaughn, Bos, et Schumm, 2000)

Représentant un cadre pour planifier les contenus, la pyramide de planification permet à l'enseignant d'identifier quel contenu doit être enseigné et prêter l'attention aux différents besoins des élèves puis de déterminer comment l'information sera enseignée. Cette pyramide comprend deux composants principaux : les 3 degrés hiérarchisés d'apprentissage et les cinq points d'entrée (le sujet, les étudiants, le contexte de la classe, l'enseignant et les méthodes pédagogiques appropriés).

Le curriculum par couches (Nunley, 2002)

Ce modèle s'approche de la pyramide de la planification par le fait que le programme d'études par couche est représenté par trois couches (A-B-C) représentant une profondeur différente d'étude dans une matière. L'élève choisit "avec quelle profondeur" il souhaite examiner la matière. Le fond (couche C) est la partie commune et la plus importante.

Les produits

Varier les produits, c'est proposer à l'élève des moyens de production qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage. En d'autres termes, ce sont les moyens avec lesquels les élèves démontrent qu'ils ont acquis correctement les savoirs et les compétences demandées. Lla différenciation des productions peut consister à offrir aux élèves des options quant au "comment exprimer l'apprentissage requis". Deux portes d'entrée exploitées par certains auteurs anglo-saxons (Tomlinson, 2004 ; Nunley, 2004 ; Winebrenner, 2005) : la *différenciation des produits par les procédés* et la *différenciation des produits transdisciplinaires*. La première forme permet, pour certaines activités, à chaque élève de répondre avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe. La seconde consiste à établir une liste de travaux que les élèves doivent réaliser (ex. : Une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse,…). Ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux ou quel langage ils vont utiliser (Le texte narré, la BD, le conte) ou quel point de vue ils vont prendre. Dans ces deux cas, les objectifs diffèrent à court terme mais restent identiques à moyen et long terme.

Le rapport au temps

L'une des principales critiques à la pédagogie transmissive est de faire tout au même moment. La pédagogie différenciée permet pour sa part une autre approche du temps. En effet, bien que l'on puisse poursuivre des objectifs communs, il est possible de les poursuivre selon des temps différents (ex. : le plan d'apprentissage individualisé).

La différenciation simultanée

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant(e) sur base de besoins constatés) ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées).

La différenciation successive

Après de Peretti (1987), beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive (Astolfi, 1992). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient (ex. : Deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues).

Différenciation a priori et a posteriori

Mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : *avant* un apprentissage (a priori), *pendant* l'apprentissage ou *après* un apprentissage (a posteriori).

Penser la différenciation a priori, c'est planifier sa séquence d'enseignement sur base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite.

Penser la différenciation pendant l'apprentissage, c'est continuer d'intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève afin qu'il puisse détecter ses difficultés et se réajuster rapidement.

Enfin, *penser la différenciation a posteriori*, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation des élèves éprouvant certaines difficultés et, pourquoi pas, prévoir des activités d'enrichissement pour ceux qui progressent plus rapidement.

LE QUESTIONNEMENT

A l'origine de cette recherche, se trouve le postulat que la lente évolution du système scolaire et l'introduction de la notion de cycle dans l'enseignement fondamental a, entre autres, pour intérêt -voire pour objectif- de favoriser la mise en place de pratiques de "remédiation" et de "pédagogie différenciée". Mais qu'en est-il dans les faits ? Y a-t-il usage de véritables pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée lorsqu'il y a cycle ?

D'autre part, la littérature montre que les termes "remédiation" et "pédagogie différenciée" renvoient à une série d'auteurs, de fondements et d'expériences déterminées. Sous un même vocable semble se profiler une diversité de pratiques et de conceptions qui ne sont peut-être pas nécessairement conciliables entre elles ou réductibles à une définition unique. Aussi, en plus des pratiques observées, il peut être intéressant de connaître le discours pédagogique qui les sous-tend et de les situer dans un contexte de classe plus global.

De même, théoriquement, les pratiques différenciées peuvent se concevoir tant dans une approche behavioriste que constructiviste. Mais la prise en compte de la définition de la compétence dans le décret "*Missions*" et la présentation des trois degrés de compétences présents dans les Socles de compétences incitent à penser que ces pratiques ne devraient pas uniquement se centrer sur des procédures de base mais plutôt sur l'articulation de ces procédures dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage nouvelle.

Enfin, si l'ambition du *décret "Missions"* est l'atteinte des mêmes objectifs-seuils pour tous, la littérature précise que la mise en place de pratiques différenciées peut avoir comme

intention tantôt d'aider les plus faibles, tantôt d'aider les plus doués et idéalement de faire progresser chaque élève. Or, aider tout le monde, tout le temps n'est certainement pas facile ni totalement réalisable. De plus, le risque d'augmenter les écarts au lieu de les réduire est grand. L'enseignant se trouve alors face à un problème éthique.

Ces différents points amènent aux questions suivantes :

- La mise en place des cycles garantit-elle nécessairement l'usage de pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée efficaces ?
- Existe-t-il des pratiques de remédiation et/ou de pédagogie différenciée qui sont plus susceptibles que d'autres de faire réussir un maximum d'élèves ?
- Les enseignants ont-ils des conceptions similaires ou très diverses de ces deux notions ?
- Sous le couvert de ces deux concepts, les enseignants font-ils des choses (ont-ils des pratiques) similaires ou très diverses ?
- Les pratiques différenciées tendent-elles plutôt vers l'automatisation des procédures ou plutôt vers la capacité à mobiliser celles-ci ?
- Quels critères de sélection les enseignants utilisent-ils pour orienter l'élève vers une pratique différenciée : la maîtrise ou non de "procédures de base", le repérage de sa "difficulté à cadrer" ?
- A qui les pratiques différenciées doivent-elles prioritairement bénéficier ?

MÉTHODOLOGIE

Choix du public visé et de l'échantillon

Souhaitant rencontrer des enseignants dont les élèves avaient déjà été confrontés aux premiers apprentissages de l'enseignement fondamental en lecture-écriture et calcul, nous nous sommes intéressés aux deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire (8-12). En effet, à partir de la 3ème, les apprentissages de base ont tendance à se diversifier et à être réinvestis dans des tâches de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites.

Indépendamment de la contrainte liée au caractère inter-réseau de cette recherche, la constitution de l'échantillon répond également à plusieurs contraintes. L'approche méthodologique choisie (entretiens – observations dans la durée – suivi des enseignants lors de la 2e année) et les buts poursuivis par cette recherche (catalogue de "pratiques contextualisées") nous ont amené à limiter notre sélection à 17 enseignants. Ayant à leur rendre visite au moins à quatre reprises, ce nombre nous garantissait 60 à 80 activités observées et 34 entretiens.

Nous souhaitions également des enseignants déclarant des pratiques de différenciation et/ou de remédiation établies et qui accepteraient de s'investir à nos côtés pendant deux ans. Cette recherche-action comprend, il est vrai, un aspect "engagé" et "volontaire".

Instruments

Deux entretiens semi-directifs et une grille d'analyse de contenus ont été construits sur base du cadre conceptuel. De même, une grille d'observation des pratiques déclarées de différenciation a été élaborée au préalable puis complétée. Ces outils ont pour intention de présenter de façon objective le discours enseignant et de décrire les pratiques observées. Ils doivent également permettre d'obtenir des éléments de réponses quant aux questions issues du cadre conceptuel. Enfin, l'analyse réalisée doit servir de "matériau" essentiel pour la

réalisation d'un "état de lieux" et l'élaboration lors de trois journées de formation-réflexion avec l'échantillon d'un catalogue de "bonnes" pratiques différenciées contextualisées.

ANALYSE DES RÉSULTATS[6]

Caractéristiques des établissements et des enseignants sélectionnés

Du point de vue géographique, les établissements de l'échantillon sont tant dans les provinces du Hainaut et de Namur que dans la Région bruxelloise. Il est clair qu'il aurait été possible de trouver des établissements dans la province du Luxembourg. L'absence de ceux-ci n'est le reflet que d'un choix raisonné des distances à accomplir tant pour les chercheurs que pour les enseignants (lors des journées de formations-réflexions). Situées aussi bien en milieu urbain que rural, ces établissements sont de petites tailles (≤ à 1 classe par niveau) (n=2) à grandes (≥ à 3 classes par niveau) (n=4) en passant par des écoles dites moyennes (= 2 classes par niveau) (n=10). Leur public varie de peu favorisé (D^+) à plutôt favorisé. Ce critère étant celui évoqué dans le discours de l'enseignant, il ne s'agit au départ que de leur représentation du public auquel ils sont confrontés. Toutefois, ces données acquièrent une autre dimension lorsqu'elles sont croisées avec le statut de l'école (D^+ ou non) et la situation géosociale de l'établissement.

En ce qui concerne les enseignants sélectionnés dans les cycles 8-10 et 10-12, le pourcentage d'hommes et de femmes est proche de ceux de la population enseignante (± 30% d'hommes pour 70% de femmes). De même, au niveau des âges, nous retrouvons tant de jeunes enseignants (2 à 8 ans d'expérience) que d'enseignants plus confirmés (15 à 28 ans d'expérience). Enfin, si en grande majorité (13/17) les enseignants sélectionnés travaillent à temps plein, 2 d'entre eux travaillent à ¾ temps et 1 à ½ temps.

Certains de ces enseignants ont une classe unique (3e, 4e ou 6e), d'autres ont en charge un cycle (3e-4e ou 5e-6e) et un enseignante est aux prises avec un niveau (3e-6e). Deux maîtres de remédiation circulent pour l'une de la 1ère à la 6ème et pour l'autre de la 3ème à la 6ème avec prise en charge ponctuelle d'élèves de 7e accueil.

Enfin, le nombre d'élèves dans les classes varient de 11 à 25. Excepté pour les maîtres de remédiation qui peuvent se voir confronter lors de certaines leçons à l'entièreté d'une classe ou lors d'autres à un élève seul, l'organisation des cours dans l'établissement pouvait amener les enseignants à ne travailler qu'avec des demi-groupes à certains moments (cours de néerlandais, anglais ou gymnastique pour un niveau spécifique).

Analyse des entretiens et des observations

A ce stade de la recherche l'analyse des données recueillies (plus de 30 entretiens et 70 activités observées retranscrits) est toujours en cours mais nous pouvons cependant présenter une première analyse comparative (interindividuelle). Celle-ci cible les grandes tendances qui se dégagent de notre échantillon mais aussi la diversité et les particularités observées.

Les entretiens

Pour commencer, les raisons qui ont poussé les enseignants de l'échantillon à s'engager dans la voie de la différenciation, sont multiples. Bien que non-exhaustive, La liste ci-dessous montre une diversité de possibles. Aucun enseignant ne présente tous ces facteurs mais chacun d'eux en présente au moins un. Parmi ceux-ci, nous retrouvons :

- une conception personnelle forte de l'enseignement (*professeur aidant – croyance et confiance en l'enfant et en ses capacités à apprendre*) ;

- un cheminement personnel avec des moments de réflexion et de prises de conscience face à la classe et les différences entre élèves ;
- l'opportunité d'un temps de réflexion sur leur pratique ;
- un parcours professionnel qui les a amenés à faire l'expérience d'un autre type d'enseignement (*Exemple : Enseignement spécial*) ;
- une ou des rencontres convaincantes sur le plan de la différenciation en formation initiale ou continue voire parfois dans l'établissement ;
- un appui, un soutien, un encadrement de l'établissement ou de collègues (*Parfois une pédagogie d'école mais pas toujours*) ;
- une obligation institutionnelle de fonctionner de la sorte (*Exemple : la mise en cycle (3-4, 5-6, 3-6)*).

Si s'engager est une chose, cela n'empêche pas le risque de se voir confronté à des obstacles, des difficultés et des résistances. Si certains enseignants disent ne pas avoir rencontré d'obstacles et déclarent même avoir plutôt été appuyés en ce sens, ce n'est pas le cas de tous. Bien sûr, le manque de temps et de matériel en adéquation avec leur pratique pour faire comme ils le souhaiteraient idéalement est cité mais plus fondamentalement, pour une partie de ceux-ci, ce qui est le plus difficile, c'est le regard des autres. Non pas le regard désapprobateur de l'institution mais plutôt l'indifférence de celui-ci ou son manque de soutien (surtout quand il est exposé aux interrogations des parents). Un sentiment de solitude voire de marginalisation peut alors s'emparer de ces enseignants (certains collègues n'hésitant pas à juger leur pratique et à les juger sans même avoir vu). De même, le regard et le questionnement des parents interpellent l'enseignant, ne fusse que pour leur faire comprendre, pour qu'ils acceptent de remettre en question le schéma classique de l'école, pour que certains d'entre eux acceptent de perdre des repères pour situer l'enfant afin d'en acquérir de nouveaux.

Enfin, parmi les obstacles cités un élément attire l'attention : la mise en place du cycle ou plutôt d'une forme de cycle. Parmi les possibles, une forme particulière consiste à grouper les élèves de deux niveaux en un seul (5-8, 3-4, 5-6). Or cette disposition, parfois issue d'un choix institutionnel concerté ou non avec les enseignants, peut être ressentie comme contrainte, comme obstacle organisationnel. Ainsi une enseignante qui s'occupe d'un niveau 8-12 déclare que même si la différenciation rencontre ses aspirations pédagogiques, elle estime ne pas faire véritablement la différenciation qu'elle souhaite. En effet, elle aimerait pouvoir différencier au sein même d'une année en fonction des besoins cognitifs des élèves. Cependant, ayant 4 niveaux à gérer, elle ne parvient pas pour l'instant à dépasser une "différenciation par niveau". Confrontée à des élèves de la 3e à la 6e et aux programmes attendus pour chaque année, elle pense ne pas avoir d'autres solutions que celle de préparer quatre leçons différentes en fonction des années. Bien sûr, de temps en temps, elle donne la même leçon pour tous mais principalement en "éveil". De même, une autre enseignante qui pratique le contrat avec ces élèves du cycle 3e-4e fait sensiblement la même remarque. Elle estime avoir deux fois plus de travail puisqu'elle prépare deux contrats. Il est évident que l'on peut se poser la question de savoir si ces deux enseignants et l'institution qui les emploie ont bien compris les choix et les enjeux nécessaires à la mise en place de cette forme particulière du cycle. Il n'empêche que la difficulté qu'ils rencontrent là, les incite à privilégier une "différenciation de niveau" peut-être au détriment d'une différenciation "plus cognitive".

Conceptions enseignantes de la pédagogie différenciée et de la remédiation

Pour la pédagogie différenciée, les définitions données par les enseignants présentent de nombreux points de convergence. Il s'agit *de s'adapter au niveau des élèves*, *de prendre en*

compte les différents rythmes et *de distinguer les différences existantes entre eux ; de travailler différemment pour atteindre les mêmes objectifs* et *arriver au même résultat en trouvant des moyens adaptés à chacun en fonction des besoins* et *du vécu des enfants*. Ainsi, faire de la pédagogie différenciée c'est viser d'abord la réussite de tous quelque soit la matière.

La remédiation, elle, se définit comme *une activité réalisée afin de combler une lacune en expliquant autrement*, et ce, *après la constatation d'une difficulté scolaire*. C'est avant tout un moment d'aide et d'échange pendant lequel l'enseignant travaille avec l'enfant une matière "mal comprise". La détection d'une difficulté peut amener l'enseignant titulaire à envoyer l'enfant ou un groupe d'enfants au professeur de remédiation (s'il y en a un) mais en général, ils préfèrent prendre un peu de leur temps pour aider le ou les enfants en difficulté soit durant les cours soit en dehors (pendant les récréations, sur le temps de midi,…). Dans certains cas, les remédiations sont imposées par les instituteurs mais elles peuvent aussi être (idéalement) souhaitées par l'enfant.

En conclusion, si les enseignants interviewés font un lien entre remédiation et pédagogie différenciée, ils ont tendance à définir la première comme venant au mieux en cours de la seconde mais plus souvent encore après celle-ci (lors d'un constat de difficulté voire d'échec). Ce qui explique qu'ils sont unanimes pour dire qu'il vaut mieux prévenir les difficultés en faisant de la pédagogie différenciée plutôt que de remédier.

Avantages et inconvénients associés aux pratiques différenciées

De manière générale, les avantages sont pour les élèves et les inconvénients pour l'enseignant. Toutefois, cela mérite d'être nuancé.

Les avantages et résultats positifs déclarés de la différenciation et de la remédiation peuvent être classés en quatre catégories. La première concerne les avantages liés aux savoirs-êtres, scolairement valorisés, qui se développeraient avec les pratiques de différenciation (une plus grande entraide, une meilleure coopération, une plus grande solidarité entre les élèves, les relations entre élèves, l'autonomie ainsi que leur responsabilisation, etc.). La deuxième concerne les avantages liés à de meilleurs apprentissages. Toutefois, alors que les résultats sur les savoirs-êtres leur paraissent plus "palpables", ceux en rapport à l'efficacité pédagogique leur semblent plus difficiles à évaluer. Le troisième groupe de réponses des enseignants porte sur l'élève en général et celui en difficultés en particulier. La différenciation serait plus respectueuse du rythme des élèves, plus attentif à leurs besoins. La différenciation serait globalement plus efficace et plus équitable. Elle bénéficierait à tous les élèves mais les plus faibles seraient, pour certains, favorisés ou à favoriser. Elle permettrait de gérer et d'aider plusieurs élèves à la fois lors des cours et non dans des séances individuelles de remédiation. Enfin, la quatrième catégorie de raisons évoquées à rapport avec l'organisation de l'école (cycle, tutorat, structures déjà mises en place, etc.) dans laquelle l'enseignant viendrait s'adjoindre et s'initier ainsi directement à une forme de différenciation.

En ce qui concerne les inconvénients, trois catégories apparaissent. La plus importante concerne les inconvénients liés au travail de l'enseignant. Pour la grande majorité, différencier et remédier demandent plus de temps et de travail, et ce, tant dans la préparation et l'organisation que dans la correction. Le deuxième groupe d'inconvénients rejoint explicitement les obstacles, résistances et difficultés évoqués précédemment et liés aux collègues et parents qui ne comprennent pas ou n'acceptent pas de telles pratiques. Enfin, le dernier groupe met en exergue les "effets secondaires négatifs" possibles de la différenciation et de la remédiation, surtout en rapport avec certaines techniques employées : stigmatisation, gestion de conflit, gestion des groupes, conduites d'évitement, …

Intentions, valeurs, finalités et objectifs associés aux pratiques de différenciation déclarées

A la question de savoir à qui s'adresse cette pédagogie, la moitié des enseignants répondent "*à tous*" tandis que pour l'autre moitié, elle s'adresse "*prioritairement aux élèves les plus faibles*". Souhaiter que chacun aille au maximum de ses potentialités c'est prendre le risque d'agrandir les écarts entre forts et faibles mais viser prioritairement l'atteinte d'un socle commun à tous, quitte à accorder plus d'attention aux plus faibles, demande aux enseignants de trouver un moyen de gérer les plus forts (défi, tutorat, TLAOS[7]). Leur préoccupation, en tout cas, de ne pas les ralentir pose question. . Pour certains, on ne peut amener les élèves au même niveau : cela n'a que peu de sens car les élèves sont inégaux et de plus on risque de les démotiver. L'analyse des propos fait apparaitre des différences encore plus subtiles. Ainsi, pour certains, le souhait de pousser chacun au maximum se réfère aux potentialités de l'élève, tandis que pour d'autres, ils se réfèrent aux attentes du programme.

Outre cet aspect, parmi les intentions citées des aspects plus comportementaux ou d'attitudes sont énoncés. Ainsi, la pédagogie différenciée doit servir à développer une plus grande solidarité en classe et à modifier l'esprit de compétition. Les élèves peuvent apprendre les uns des autres et les plus faibles ou les plus petits (dans un cycle) ne devaient plus constituer un frein mais une composante. Certains enseignants déclarent également que la pédagogie différenciée peut également agir sur la motivation de tous les élèves (tant les plus forts que les plus faibles). Enfin, à travers ces pratiques, les enseignants cherchent à développer l'autonomie des élèves, leur responsabilisation face à leurs apprentissages, leur curiosité et une forme de prise de liberté dans un univers de contraintes.

Enfin, les enseignants interrogés voient dans leur choix de pratique une manière de faire qui leur correspond. Ils y sont à l'aise et sont pas ou peu portés sur le cours magistral. Nombreux de ces enseignants se déclarent d'ailleurs constructivistes voire socioconstructivistes.

Les activités observées

Avant d'entamer l'analyse des activités observées, nous souhaitons rappeler au lecteur la particularité de la méthodologie choisie. L'enjeu de cette recherche ne peut être un constat effectif de ce qui se passe réellement dans les classes en ce qui concerne les pratiques de différenciation mais bien l'élaboration, sur base de pratiques observées, d'un catalogue d'activités de différenciation à l'usage d'autres enseignants.

Disciplines et sujets des leçons

Au total, 29 activités relatives aux mathématiques (soit 41%), 23 en français (soit 33%), 7 en éveil (10%) et 11 autres (15%) en lien avec des techniques spécifiques (période de contrat-fichier, de préparation de l'examen cantonal, de concours ou de projet personnel reprenant plusieurs disciplines) ont été observées.

La première analyse semble mettre en évidence que si théoriquement il est possible de différencier dans toutes les disciplines et sur tous les points de matière, certaines techniques semblent plus facilement mises en œuvre dans telle discipline ou pour tel point de matière. Ainsi, les partages inégaux en mathématiques semblent souvent propices à la mise en place d'une activité différenciée par indices.

Intervenants (Professeur seul ou plusieurs,…)

Si la possibilité existe, en règle générale, les pratiques observées étaient mises en place et gérées par l'enseignant seul. Parfois, des dispositions organisationnelles (activités spécifiques pour un niveau : anglais, néerlandais, gymnastique) offraient la possibilité du demi-groupe mais il n'y a pas là intention de différencier dans le sens où nous l'entendons : plutôt souhait d'offrir des moments en plus petits groupes. Dans certains cas quand même (présence d'un maître de remédiation), nous avons pu observer une concertation entre l'enseignant et ce deuxième intervenant pour définir les groupes, les tâches à effectuer ou souhaitées.

Techniques employées

L'observation des pratiques a amené à distinguer deux types de structures liées aux techniques employées. Tout d'abord, des "macrostructures" de différenciation (ateliers, contrat, fichiers, tutorat) concernent des activités de différenciation cycliques et/ou récurrentes qui affectent l'ensemble de la classe. La classe fonctionne autrement, des comportements différents sont attendus des élèves (autonomie, responsabilisation, coopération, etc.). Ensuite des "microstructures" de différenciation relevant plus de techniques ponctuelles employées pour certains apprentissages (indices, questionnaires différents, etc.). La classe travaille de manière "habituelle" mais l'enseignant apporte une action spécifique selon les difficultés rencontrées par les élèves. Par exemple, un enseignant préparera des indices qu'il donnera selon les difficultés observées chez chaque élève.

Enfin, il est également important de constater que sous un même vocable, certaines activités sont parfois présentées et pratiquées de façons fort différentes.

Modes et techniques de groupement : du groupe-classe à l'individualisation

Les pratiques différenciées observées ne mettent pas toujours en jeu une technique particulière mais peuvent se centrer sur la mise en place d'un mode de groupement particulier. Idéalement les regroupements d'élèves devraient être planifiés en fonction des objectifs attendus. Cependant, si les choix de groupements enseignants ne sont pas innocents, à l'exception d'un ou deux, la majorité d'entre eux éprouve des difficultés à le justifier.

Parmi les modes de groupements observés, le plus fréquent est le regroupement "laisser au hasard" ou plutôt le "libre-choix" du ou des partenaires. Dans d'autres cas les groupements sont imposés. Dans ce cas, l'enseignant peut considérer les forces de chaque élève afin de constituer des équipes efficaces et productives mais le plus souvent, il compose des groupes dont l'ambition est d'éviter toute forme d'indiscipline (ex. : Ne pas mettre les garçons ensemble). Un autre regroupement fréquent est le regroupement "par proximité".

Aussi, alors que le choix du mode de groupement à des implications dans les apprentissages cognitifs et sociaux des élèves la désignation des groupes semble peu pensée et anticipée par l'enseignant.

Type de tâches (exercices d'automatisation, découverte de nouvelle matière,…)

Dans la septantaine d'activités observées, 21 étaient principalement orientées vers des tâches visant la fixation et l'automatisation des apprentissages. Il s'agissait principalement d'exercices sur feuilles et de fichiers. Dans certains cas, la fixation venait au terme des apprentissages tandis que dans d'autres cas, elle en était partie prenante. Les élèves étaient donc supposés connaître la matière, mais avec des niveaux de maîtrises différents.

Six autres activités étaient programmées suite à des lacunes observées dans les apprentissages. Il s'agissait d'activités de remédiation où un élève ou un groupe d'élèves recevaient un contenu et des méthodes plus personnalisées pour "rattraper" un apprentissage que les autres avaient déjà réussi avec succès.

Ceci peut être mis en relation avec la préparation des activités de différenciation par l'enseignant a priori ou a posteriori[8]. Ainsi, 56 activités ont pu être classées comme étant de la différenciation a priori tandis que 10 sont considérées comme a posteriori.

D'autre part, 37 activités semblaient plutôt orientées vers des tâches d'apprentissages nouvelles ou d'approfondissements. Ces activités comprenaient l'idée de recherche individuelle ou collective de la manière de faire, des liens à établir, des règles à énoncer.

Sur quoi les enseignants jouent-ils : Processus, Produits, Contenus, Structures ?

L'analyse des activités observées montre que les enseignants utilisent de manière relativement variée les trois premiers critères de la différenciation. En effet, 33 activités jouent sur la différenciation par les structures, 32 sur la différenciation par les contenus et 25 sur les processus. Toutefois, en ce qui concerne la différenciation sur les produits, seules 10 activités ont été observées. Il s'agit essentiellement de projet personnel et activité de théâtre. La conception d'offrir des moyens d'expression diversifiés d'apprentissage ne semble pas vraiment valorisées. Les modes de différenciation privilégiés rencontreraient ainsi le souhait d'obtenir un même résultat pour tous par différents moyens.

Enfin, dans 14 cas, soit 20% des observations aucune différenciation n'a été observée. Dans certains cas, cela peut s'expliquer par une visite à l'improviste (voir méthodologie) mais cela n'a été possible que dans un cas. Pour les autres, il s'agit d'activités déclarées différenciées mais où, au regard des critères préalablement établis, nous ne pouvions confirmer ses dires. Par exemple, il s'agit d'activités où l'enseignant considère différencier lorsqu'il passe entre les bancs et apporte une aide personnalisée à chaque élève, sans autres méthodes utilisées. L'intention semble présente mais l'opérationnalisation parait peu formalisée et difficile à évaluer. Remarquons que cette absence de différenciation dans certaines activités ne touche que quelques enseignants. Cela est peut-être à mettre en relation avec la définition que ce petit nombre peut avoir de la différenciation ainsi que de leur expérience en la matière.

Généralisation possible des pratiques observées

Premièrement, les enseignants reconnaissent qu'il faut pouvoir être convaincu que ces pratiques sont plus efficaces pour les apprentissages des élèves. Pour presque tous, il s'agit d'une seconde nature. Ils sont déjà convaincus de l'utilité de la différenciation. Deux enseignantes proposent de montrer concrètement aux autres la supériorité de la différenciation en amenant des spécialistes dans l'école. Ils ne croient pas cependant au pouvoir de l'autorité pur généraliser ces pratiques. L'autorité doit pouvoir offrir un cadre permettant la différenciation, des encouragements mais elle se doit aussi de respecter les choix de chacun en matière d'approche pédagogique. Trois enseignants interrogés misent quant à eux sur de l'École normale pour introduire plus aisément ces pratiques.

Ils insistent sur l'importance d'avoir préalablement sa classe "en main" avant de commencer. Pour eux, il n'est pas nécessaire de changer tout du jour au lendemain car on risque de perdre le contrôle et d'offrir des activités de mauvaise qualité. Il vaut mieux y aller petit à petit, une activité à la fois. Il importe au début de bien se préparer, de s'organiser, de programmer ses interventions. Différencier implique de prévoir différents chemins, exercices et activités. Commencer petit à petit permet de s'assurer graduellement de sa maîtrise des méthodes et des contenus et évite de se laisser déborder par trop de travail. A cet égard, ils regrettent le manque d'aide pour les jeunes qui veulent se lancer dans la différenciation.

L'enseignant doit pouvoir se remettre en question. Il faut qu'il puisse d'une part remettre en question sa pédagogie actuelle pour tenter de l'améliorer via la différenciation et d'autre part, une fois qu'il différencie, il faut encore remettre quotidiennement en question ses pratiques pour les améliorer.

Ensuite, les enseignants mettent en exergue l'importance de l'observation avant et pendant les activités différenciées. Il faut être attentif aux élèves, les écouter, passer entre les bancs pour voir leur travail. Les enseignants développent des systèmes de prises de notes des besoins des élèves. Ils peuvent alors adapter leurs leçons et activités aux besoins constatés.

La plupart d'entre eux fonctionnent au "feeling". Ils ne se posent pas en modèle et restent très humbles face à la différenciation.

CONCLUSIONS

La recherche actuelle ayant pour objectif l'étude des pratiques de remédiation et de différenciation dans le cadre de la mise en place des cycles ainsi que l'élaboration d'un catalogue de "bonnes" pratiques à l'usage des enseignants et des formateurs, les choix méthodologiques qui ont été faits amènent à penser celle-ci comme une étude qualitative. Son intention n'est pas de présenter des résultats quantitatifs qui auraient peu de sens mais d'analyser les pratiques différenciées que des enseignants déclarent utiliser dans leur classe.

Les premières analyses indiquent que si les caractéristiques de l'établissement dans lequel évolue l'enseignant (type d'élèves, nombre d'élève, soutien de la direction, politique de l'école en ce qui concerne la différenciation) peuvent avoir une influence sur le type de différenciation mise en place, quelles que soient les caractéristiques de ceux-ci, des modes de différenciation peuvent être mis en place par les enseignants qui le souhaitent.

Concernant les notions de remédiation et de différenciation, il semble clairement pour l'échantillon qu'il existe une différence entre les deux. Celle-ci peut se résumer comme suit : *Faire de la pédagogie différenciée, c'est avoir comme parti pris pédagogique, avant même l'apprentissage, que l'enfant est différent et qu'il faut tenir compte de cette différence dans la préparation de son activité* alors que *Faire de la remédiation c'est se rendre compte d'une nécessité de faire différemment (quand ce n'est pas refaire la même chose) en cours ou après à un apprentissage face à un échec, une difficulté rencontrée par l'élève*. L'idée de remédier viendrait donc en cours ou à la suite de l'observation d'une difficulté dans l'apprentissage alors que la pédagogie différenciée serait le fruit, d'un constat, du postulat pédagogique que tout le monde n'apprend pas de la même manière.

L'élaboration du cadre conceptuel de cette recherche a également permis d'une part d'isoler des critères observables pour analyser ces pratiques et d'autre part de présenter un questionnement en neuf points. Si le travail d'analyse n'est pas encore clôturé, les premiers résultats présentent déjà quelques éléments de réponse.

Parallèlement, l'analyse des critères observables permet déjà quelques remarques. Concernant la présence de différenciation des processus (tels que tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage, de la motivation à apprendre, du rythme d'apprentissage, des modes de pensée et de stratégies de ceux-ci) les résultats indiquent que s'ils sont pris en compte dans le discours enseignant, ils sont peu présents dans les actes et activités proposées.

De même, pour ce qui est de la différenciation par les structures (modifier les modalités d'organisation de la classe : intervenants, du groupe classe à l'individualisation, l'environnement) un premier sujet à débat concerne la forme choisie pour la mise en place des cycles par niveaux. Alors qu'elle pourrait être un incitant à la pédagogie différenciée, sous certaines formes (classe à plusieurs niveaux 3-4 et 5-6) elle est susceptible de produire un type de pédagogie différenciée (groupes de niveaux) qui n'est pas nécessairement le plus intéressant. Cette forme peut même sembler être un frein ou au moins être ressentie comme une difficulté supplémentaire (un handicap) par des enseignants qui sont pourtant des adeptes convaincus de la pédagogie différenciée. Si les enseignants qui ont une classe à deux niveaux font travailler ceux-ci séparément ils se mettent sur les bras une difficulté matérielle (gestion de deux niveaux) sans aucun avantage à terme. Il serait dès lors peut-être intéressant de rappeler aux enseignants et aux établissements qui pratiquent de la sorte le principe général des cycles : *avoir une autre unité de la scolarité plus large et permettant plus de variation*. Aussi, si pour ces enseignants cette modalité choisie dans (ou par) l'établissement n'est pas la plus favorable à la pratique de la pédagogie différenciée, c'est peut-être parce que ce choix et surtout sa mise en application ne réalise pas vraiment cette intention et cet esprit véritable.

En ce qui concerne la différenciation par la gestion et la variation des contenus (savoirs et compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son cycle), peu d'attributions ou de changements de rôles ont été observés. Plus visible est la présentation de ressources différentes (Indices et Projet personnel). Quant à la différenciation par les tâches si elle est présente chez certains enseignants, force est de constater qu'elle n'est pas toujours distribuée en fonction des besoins mais plus souvent en fonction du programme.

Enfin, la différenciation sur les produits attendus (proposer à l'élève des moyens de productions qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage) semble également peu présente.

Le début de la seconde année de recherche nous offrira l'occasion d'affiner ces analyses, de sélectionner des activités susceptibles d'entrer dans le guide à concevoir. Nous devrons également, si notre souhait est d'amener d'autres enseignants à s'essayer voire modifier leurs pratiques, pouvoir entendre et reconnaître que "Faire de la pédagogie différenciée", c'est aussi accepter de remettre en cause son identité professionnelle (valeurs, intentions et choix). Aussi, pour être pertinent, il nous faudra redéfinir une série de termes et tenter de travailler avec les enseignants sur des activités de différenciation qui engagent à des savoirs complexes.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL (L.), 1988, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in HUHERMAN (M.) (dir.), "Assurer la Réussite des Apprentissages scolaires. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise", Paris : Delachaux et Niestlé, p. 86-126.

ASTOLFI (J.P.), 1987, *Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique*, Cahiers Pédagogiques n°254-255.

ASTOLFI (J.P.), 1992, *L'école pour apprendre,* Paris : ESF.

BLOOM (B.S.), 1979, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles : Labor.

BOUDON (R.), 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Colin.

BOURDIEU (P.), 1966, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie n° 3, pp. 325-347.

BURNS (P.), 1971, *Methods for individualizing instruction*, cité in PRZESMYCKI (H.), 1991, "La pédagogie différenciée", Paris : Hachette Éducation.

CARRON (J.), 2003, *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Editions de la Chenelière.

CRAHAY (M.), 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.

DE LANDSHEERE (V.), 1992, *L'éducation et la formation*, Paris : PUF.

GARTIN (C.), MURDICK, (N.L.), IMBEAU, (M.), PERNER, (D.E.), 2004, *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general classroom*, USA : Concil for exceptional Children.

GILLIG (J.-M.) (Ed), 1999, *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives.* Bruxelles : De Boeck Université.

GROOTAERS (D.) (dir.), 1998, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du CRISP.

LA GARANDERIE (A. de), 1980, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Centurion.

LEGENDRE (R.), 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : ESKA, 2e éd.

LEGRAND (L.), 1995, *Les différenciations de la pédagogie,* Paris : PUF.

MEIRIEU (Ph.), 1989, *Itinéraires des Pédagogies de Groupe. Apprendre en Groupe ? I*, Lyon : Chronique sociale, 3e éd.

MEIRIEU (Ph.), 1990, *L'École, Mode d'Emploi. Des "Méthodes actives" à la Pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 5e éd.

MEIRIEU (Ph.), 1993, *Outils pour apprendre en Groupe. Apprendre en Groupe ? 2*, Lyon : Chronique sociale, 5e éd.

NUNLEY (K.F.), 2002, *Layered curriculum. The pratical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst.

NUNLEY (K.F.), 2004, *Layered curriculum. The pratical solution for teachers with more than one student in their classroom*, New Hampshire : Amherst, 2 e éd.

PERRAUDEAU (M.), 2005, *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, Cahiers Pédagogiques n° 436.

PERRENOUD (Ph.), 1995, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF.

PERRENOUD (Ph.), 1996, *L'infime et ultime différence*, in : BENTOLILA (A.), 1995, "L'école: diversité et cohérence", Paris : Nathan, p.49-67.

PERETTI (A. de), 1987, *Pour une école plurielle*, Paris : Larousse.

PICARD (D.), 2005, *Montrez moi vos PPAP,* Cahiers Pédagogiques n°438.

PRZESMYCKI (H.), 1991, *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.

RAYNAL (F.) & RIEUNIER (A.), 1998, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

REUCHLIN (M.) & BACHER (F.), 1989, *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris: PUF.

REY (B.), CARETTE (V.), DEFRANCE (A.), KAHN (S.), 2001, *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*, Rapport de recherche, Communauté française de Belgique.

REY (B.), CARETTE (V.), DEFRANCE (A.) et KAHN (S.), 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

REY (B.), KAHN (S.), IVANOA (D.), ROBIN (F.), 2003, *Elaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire*, Rapport terminal, Ministère de l'éducation de la Communauté française.

REY (B.), DEFRANCE (A.), MARCOUX (G.), SYLLA (N.), 2005, *L'articulation entre savoirs et compétences dans le 1er degré de l'enseignement secondaire*. Rapport terminal, Communauté française de Belgique.

SAINT-LAURENT (L.), 2002, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire,*

TOMLINSON (CA), 1995, *Differentiating Instruction For Advanced Learners In the Mixed-Ability Middle School Classroom*, ERIC Digest.

TOMLINSON (CA), 2000, *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, ERIC Digest.

TOMLINSON (CA), 2004, *La classe différenciée*, Editions Chenelière.

VAUGHN (S.), BOS (C.S.), SCHUMM (J.S.), 2000, *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* 2 ed, Boston: Allyn and Bacon.

WINEBRENNER, (S.), 2005, *Teaching Kids With Learning Difficulties in the Regular Classroom: Ways to Challenge & Motivate Struggling Students to Achieve Proficiency With Required Standards*, USA : Free Spirit Publishing.

WITKIN (H.A.), 1978, *Les styles cognitifs "Dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leurs implications éducatives*, L'orientation scolaire et professionnelle.

ZAKHARTCHOUK (J.-M.), 1995, in GARDOU (C.) (dir.), "La gestion mentale en questions. A propos des travaux d'Antoine de La Garanderie", Toulouse : ERES.

CONCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, 2005, *Universal design for learning. A guide for theachers and education professionals*, Arlington, Vermont: Person Merrill Prentice Hall Ed.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (GPR), 1999, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois.* Genève : Département de l'instruction publique.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Moniteur belge.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, 1999, *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles.

NOTES

[1] Le Plan Dalton consistait à subdiviser le programme d'études traditionnelles en *unités de contrat* que l'étudiant devait entreprendre dans une certaine période de temps. Les objectifs de chaque unité étaient clairement définis. Cette approche par objectifs sera reprise par le courant comportementaliste (béhavioriste).

[2] Souhaitant adapter le programme scolaire à chaque enfant pour qu'il puisse avancer à son rythme, l'expérience de Winnetka alla plus loin que le plan Dalton, en utilisant des méthodes coopératives et actives avec une vie sociale appelant à la collaboration en groupe. Cette formule fera des émules, notamment en Hollande et en Suisse.

[3] Partant de l'expérience de Winnetka, il l'améliorera encore en personnifiant davantage les fiches.

[4] Louis Legrand, à qui l'on doit officiellement, en langue française, le terme de "pédagogie différenciée" au début des années 70, parlera de "*différenciation institutionnelle*" (1995) et Philippe Perrenoud de "*pédagogie différenciée étendue*" (1995).

[5] Pratiquement, cela peut aller de la simple répétition - avec le risque de "*donner plus de la même chose*" (Crahay, 2000 ; Picard, 2005) - à un changement du dispositif didactique utilisé (matériel, mode d'intervention,…)

[6] Il est possible que le nombre total ne soit pas égal à N=17. En effet, sur les 17 enseignants sélectionnés, deux d'entre eux sont en cours d'intégration à l'échantillon.

[7] L'acronyme "TLAOS" présenté par un enseignant de l'échantillon signifie Temps Libre à Occuper Silencieusement.

[8] La différenciation "a priori" signifie que l'enseignant a pensé la différenciation avant l'apprentissage alors que la différenciation "a posteriori" est pensée en cours ou en fin d'apprentissage. Ainsi, la différenciation a posteriori est souvent associée à de la remédiation.